

Becker, Rolf

Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 2, S. 263-283



Quellenangabe/ Reference:

Becker, Rolf: Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990 - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 2, S. 263-283 - URN:

urn:nbn:de:0111-opus-45234 - DOI: 10.25656/01:4523

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45234>

<https://doi.org/10.25656/01:4523>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 2/99

2. Jahrgang

Inhaltsverzeichnis

SCHWERPUNKT: KULTURELLE DIFFERENZ

Ingrid Gogolin	Editorial zum Schwerpunkt „Kulturelle Differenz“	147
Marianne Krüger-Potratz	Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz	149
Franz Hamburger	Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs	167
Dieter Lenzen	Erziehung zu sozialer Integration in einem Europa der Minoritäten	179
Hans-Christoph Koller	Lesarten. Über das Geltendmachen von Differenzen im Forschungsprozeß	195
Helga Kelle	Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder	211

ALLGEMEINER TEIL

Walter Herzog	Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs	229
Jaap Dronkers/ Werner Hemsing	Effektivität öffentlichen, kirchlichen und privaten Gymnasialunterrichts. Bildungs-, Berufs- und Sozialisationseffekte in nordrhein-westfälischen Gymnasien	247
Rolf Becker	Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990	263

REZENSIONEN

Norbert Wenning	Sammelrezension: Kulturelle Differenz	285
Burkhard H. Müller	Sammelrezension: Neuere Beiträge zur Theorie der Sozialpädagogik	289
Stephanie Hellekamps	Rezension: Seyla Benhabib: Hannah Arendt – Die melancholische Denkerin der Moderne	295

Rolf Becker

Kinder ohne Zukunft?

Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990¹

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden Auswirkungen von Armut auf Bildungschancen von Kindern in Ostdeutschland untersucht. Die Mechanismen rationaler Bildungsentscheidungen werden auf der Ebene des Haushaltes, der Partnerschaftsbeziehung, der Eltern-Kind-Beziehung und der persönlichen Entwicklung des Kindes betrachtet. Neben den klassenspezifischen Bildungspräferenzen und der Einkommenslage des Haushaltes wird das mit der Bildung der Eltern verbundene kulturelle und soziale Kapital des Elternhauses berücksichtigt. Diese Ressourcen sind sowohl für Bildungsinvestitionen als auch für die Verarbeitung sozio-ökonomischer Deprivation relevant. Die empirischen Analysen basieren auf Daten des Sozio-ökonomischen Panels. Es wurde festgestellt, daß prekäre Einkommenslagen und Armut die Bildungschancen von Kindern beeinträchtigen. Werden andere sozio-kulturelle Ressourcen im Haushalt mobilisiert, können diese Beeinträchtigungen jedoch kompensiert werden. Dagegen haben – erwartungsgemäß – Kinder aus Elternhäusern mit ausreichendem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital günstige Bildungschancen und wechseln eher auf das Gymnasium als Kinder mit ungünstigen Startchancen.

Abstract

The effects of poverty on educational chances of East German children are investigated in the study. The mechanisms of rational choice about education have been analyzed on the levels of household, parental partnership, interaction between parents and children and the child's individual development. Class-specific preferences for children's education and the economic situation of the household as well as the cultural and social capital of the family which depends on the parental education have been considered. These resources are relevant for investing in children's education and for coping with socio-economic deprivation. The empirical analysis is based on the German Socio-Economic Panel data set. It was found that lower income and poverty have negative effects on the children's educational career. However, these negative effects on their education can be compensated by the mobilization of other socio-cultural resources in the household. On the other hand, children from homes with sufficient economic, cultural and social capital enjoy privileged educational chances and are more likely to move to the higher level High school (Gymnasium) than disadvantaged children.

1 Kindheit im Umbruch und ihre Folgen für den Bildungsweg

Im neunten Jahr nach der Vereinigung hält der Anstieg der Arbeitslosigkeit in Ostdeutschland unvermindert an. Mit der dauerhaften Massenarbeitslosigkeit steigt der Anteil von Langzeitarbeitslosigkeit. Für eine zunehmende Zahl ostdeutscher Personen und Haushalte bedeutet dies einen Anstieg von Armutsrisiken infolge häufiger wie langanhaltender Einkommensverluste. Angesichts dieser Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt

kann vom „Beginn einer neuen Armutsperiode“ ausgegangen werden (HABICH/KRAUSE 1995, S. 66), deren Ausmaß und Auswirkung unterschätzt werden, wenn man die mittelbare Betroffenheit von Familienmitgliedern außer Acht läßt. Gerade diese Entwicklung in Ostdeutschland verdeutlicht, daß sich die damit verbundene soziale Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt über die Familie auf die Kinder auswirkt (vgl. HANESCH 1995a, S. 178). Die sich verschärfende „neue Armut“ beschränkt sich somit nicht nur auf die traditionellen Gruppen wie ältere Personen, geschiedene Frauen oder arbeitslos gewordene Niedriglohnempfänger. In Ostdeutschland liegt eine ansteigende strukturelle Armut der Kinder infolge der Arbeitslosigkeit ihrer Eltern vor (vgl. ZIMMERMANN 1998, S. 60). Immer mehr Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren machen einschneidende Erfahrungen mit Einkommensarmut: „Die Armut im ostdeutschen Umbruch ist vor allem eine Armut der Kinder und Jugendlichen“ (Hanesch u.a. 1994, S. 38).

Jedoch ist über die Armut unter Kindern und die Folgen für deren Lebensverlauf wenig bekannt (vgl. HAUSER/NEUMANN 1992, S. 262). In der vorliegenden Studie wird Armut unter Kindern und Jugendlichen sowohl als eine extreme Ausprägung sozialer Ungleichheit als auch ein relatives Phänomen gesehen, das Handlungsspielräume und Teilhabe an sozialen und kulturellen Gelegenheiten einschränkt.

Wenn Armut sich an den Möglichkeiten für ein menschenwürdiges Leben bemißt, so ist *Bildung* eine essentielle Voraussetzung für die Realisierung erstrebenswerter Lebenschancen. Wenn Armut aber die Bildungschancen von Kindern reduziert, dann sinken deren Chancen für ein menschenwürdiges Dasein. Zusätzlich zur sozialen Ausgrenzung von armen Kindern entsteht das Risiko der Verfestigung von Armut im gesellschaftlichen Umbruch, die dann besonders gravierend ist, wenn Kinder ein knappes Gut darstellen. So zeigen LAUTERBACH und LANGE (1998) für *Westdeutschland*, daß sich die Auswirkungen von Armut nicht nur auf kurzfristige Einschränkungen der Lebenslage erstrecken, sondern sich langfristig über verminderte Bildungschancen von armen Kindern auswirken. Angesichts zunehmender Armutsrisiken von ostdeutschen Familien soll folgende Fragestellung geklärt werden: Verringert Armut die Bildungschancen von Kindern im gesellschaftlichen Umbruch? Inwieweit beeinträchtigen prekäre Einkommenslagen die Bildungsentscheidungen von Eltern?

Um diese Prozesse zu verdeutlichen, werden im folgenden zweiten Abschnitt handlungs- und lebensverlaufs-theoretische Konzepte herangezogen, um relevante Mechanismen für Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I aufzuzeigen. Dabei wird der Rolle von Armut eine besondere Aufmerksamkeit beigemessen. Im dritten Abschnitt werden die Daten des Sozio-ökonomischen Panels und das methodische Vorgehen erläutert, mit denen die zuvor abgeleiteten Hypothesen empirisch überprüft werden. Die Darstellung der empirischen Befunde erfolgt im vierten Abschnitt. Im fünften und letzten Abschnitt werden die Befunde diskutiert und daraus Schlußfolgerungen gezogen.

2 Theoretische Überlegungen

Bildungschancen von Kindern beruhen auf rationalen Bildungsentscheidungen der Eltern und Kinder (vgl. GAMBETTA 1987; DITTON 1992; ERIKSON/JONSSON 1996; BREEN/GOLDTHORPE 1997). Grundlage dieser Entscheidungen sind Abwägungen von Kosten

und Nutzen höherer Bildung. Dabei spielen neben den klassenspezifischen Bildungsaspirationen, der erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeit, daß das Kind aufgrund seiner Leistung und Motivation auch einen höheren Bildungsabschluß erreicht, und Wünschen des Kindes vor allem die zu erwartenden Kosten einer längeren Ausbildung eine besondere Rolle (vgl. ERIKSON/JONSSON 1996). Neben den unmittelbaren Ausgaben für eine Ausbildung sind es indirekte Kosten wie Informations-, Opportunitäts- und Transaktionskosten, die die Bildungsaspiration, den avisierten Bildungsverlauf und damit die Bildungsentscheidung mitbestimmen (vgl. BOUDON 1974, S. 36). Für untere Klassen ist der Anteil der Ausbildungskosten am verfügbaren Haushaltseinkommen höher als bei höheren Klassen. Auch wenn objektiv gesehen die absoluten Ausbildungskosten für alle Klassen gleich sein würden, schätzen die Eltern aus unteren Klassen sie subjektiv höher ein als Eltern aus privilegierten Klassen. Je länger eine Ausbildung für einen höheren Bildungsabschluß dauern wird, umso mehr unterscheiden sich die Klassen in den eingeschätzten Kosten voneinander. In dieser Hinsicht ist die klassenspezifische Selektivität der subjektiven Kosten-Nutzen-Kalkulation bei anstehenden Bildungsentscheidungen situations- und kontextspezifisch (vgl. ESSER 1996). Der Prozeß der Bildungsentscheidung ist ein Resultat der Anpassung zielorientierter Akteure an äußere situative, von Akteuren subjektiv perzipierte und bewertete Restriktionen (z.B. eingeschränkte finanzielle Mittel oder Armut). Die Bildungspräferenzen werden mit diesen Einschränkungen konfrontiert und die bestmögliche Alternative wird nach einer Kosten-Nutzen-Abwägung identifiziert. Die Eltern entscheiden und handeln entsprechend. Es wird derjenige Bildungsweg ausgewählt, der den Eltern als die günstigste Alternative erscheint, um den Status zu erhalten oder zu verbessern (DITTON 1992, S. 11). Elterliche Bildungsentscheidungen sind instrumentelle Handlungen aufgrund subjektiv bewerteter Restriktionen wie Kosten, Nutzen und Wahrscheinlichkeit für die Realisierung des ausgewählten Bildungsweges. Je älter die Kinder sind, umso mehr partizipieren sie am Entscheidungsprozeß und je eher werden ihre Schulwünsche berücksichtigt.

Elterliche Bildungsentscheidungen in der „sensiblen Bildungsphase“ (BLOSSFELD 1988) des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I sind in der Regel gut durchdachte, komplexe, konsequenzenreiche und mit Risiken verbundene Entscheidungsprozesse (vgl. ERIKSON/JONSSON 1996). Sie stellen einen Teil der Lebensplanung für die Kinder dar (vgl. MEULEMANN 1985). Um zu verstehen, welche Bedeutung eingeschränkte finanzielle Mittel oder gar Armut dabei haben, wird zwischen den Wirkungszusammenhängen auf Haushaltsebene, auf der Interaktionsebene von Eltern und Kindern und auf der Ebene von Kindern unterschieden. Ein besonderes Augenmerk wird dabei den Ressourcen der Familie und den Möglichkeiten einer Anpassung an geringes Einkommen oder Armut beigemessen. Als besonders nützlich erweist sich neben der besonderen Rolle von Humankapital als individuelle Ressource der Eltern die Unterscheidung zwischen *ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital* einer Familie (vgl. BOUDON 1974; BOURDIEU 1983; COLEMAN 1988). Denn neben Präferenzen und Bildungsaspirationen sowie den *institutionellen Regelungen von Bildungsübergängen* stellen diese Ressourcen die wichtigsten Faktoren für die Wahl von Bildungsgängen, die Struktur des Bildungsverlaufs und den Bildungserfolg von Kindern dar (vgl. MÜLLER/KARLE 1993; BLOSSFELD 1993).²

2.1 Familiäre Ressourcen und Bildungsentscheidungen

Infolge von Einkommensverlusten bis hin zur Armut sind Familienhaushalte oftmals gezwungen, ihre Bedürfnisse und Ausgaben an die verfügbaren finanziellen Ressourcen anzupassen. Angesichts des reduzierten *ökonomischen Kapitals* werden Einschränkungen in den Ausgaben für Bildung vorgenommen (vgl. ULBRICHT/SCHMIDT/FRIEBE 1995, S. 131). Insbesondere bei länger andauernden Einkommenseinbußen werden anteilige Ausgaben für Bildung und Kultur zugunsten der Ausgaben für Ernährung und Wohnung verringert. Ist der Nutzen von langfristigen Investitionen in die Bildung von Kindern ungewiß, werden bei prekären Einkommenslagen, Armut und dauerhafter sozio-ökonomischer Deprivation (MCLOYD 1989, S. 299) kürzere Bildungslaufbahnen vorgezogen (vgl. SILBEREISEN/WALPER 1989, S. 545). Insbesondere bei Eltern mit niedriger Bildung oder in Haushalten aus niedrigeren Sozialschichten wird dieses Phänomen reduzierter Bildungsaspirationen aus finanziellen Motiven heraus zu beobachten sein (vgl. GAMBETTA 1987, S. 176).

Hypothese 1: Bei Armut verringern sich in Abhängigkeit der Verarbeitung der Einkommenseinbußen für Kinder die Chancen, auf das Gymnasium zu gehen und mit dem Abitur abschließen zu können.

Die *Bildung* der Eltern bildet eine wichtige Ressource für die Bildungschancen der Kinder. Erstens sind damit Bildungsnahe, Bildungsaspirationen, Kenntnisse über die Bedeutung von qualifizierter Ausbildung und über die Voraussetzungen zur Erlangung von höheren Bildungsabschlüssen verbunden. Besser gebildete Eltern sind mit den Schulanforderungen eher vertraut als weniger gebildete Eltern, verfügen eher über Kontakte zu den Schulen und Lehrern, und sind schließlich eher in der Lage, durch Mobilisierung des ökonomischen oder kulturellen Kapitals ihre Kinder gezielt zu fördern. Zum anderen reflektiert das Humankapital der Eltern auch ihre individuellen Fähigkeiten und Kapazitäten zur aktiven Anpassung und Verarbeitung von Einkommensverlusten oder Armut mit ihren vielfältigen Folgeerscheinungen (vgl. WALPER 1995, S. 207). Besser gebildete Eltern sind eher in der Lage, die ungünstigen Auswirkungen von Armut abzufangen und von ihren Kindern fernzuhalten (vgl. LÜDERS/ROSNER 1990, S. 80f.). Obwohl sich die finanziellen Ressourcen verschlechtern, werden besser gebildete Eltern ihre vergleichsweise hohen Bildungsaspirationen aufrechterhalten. Aus diesem Grund können Kinder mit besser gebildeten Eltern ihre herkunftsbedingten Startvorteile gegenüber den Kindern aus niedrigeren Bildungs- und Sozialschichten bewahren.

Hypothese 2: Je höher das Humankapital der Eltern ist, umso wahrscheinlicher ist der Übergang des Kindes auf das Gymnasium.

Die Bedeutung von *kulturellem Kapital* für die intergenerationale Weitergabe von Bildungschancen an Kinder ist empirisch gut belegt (vgl. ASCHAFFENBURG/MAAS 1997). Dabei sind einerseits der positive Einfluß des inkorporierten, kulturelle Fähigkeiten und Gewohnheiten einschließenden kulturellen Kapitals und andererseits der förderliche Einfluß des objektivierten, an Medien gebundenen kulturellen Kapitals der Eltern auf die Bildungsaspirationen sowie Bildungschancen und schulischen Übergänge unabhängig von den materiellen Ressourcen und der Klassenlage des Elternhauses (BOURDIEU 1983; TEACHMAN 1987; DE GRAAF 1988). So erleichtern Eltern ihren Kindern über die Vermittlung ihres verinnerlichten Kapitals deren persönliche Entwicklung, die Übernahme

von tradierten kulturellen Fähigkeiten, Gewohnheiten und Wissensbeständen, die Befähigung zur Partizipation an verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und die Auseinandersetzung mit verschiedenen institutionellen Vorgaben (MAYER 1994; BECKER 1998). Insbesondere im Sozialisationsprozeß werden neben Wissensbeständen auch Grundlagen von Persönlichkeitsentwicklung, Handlungskompetenz und Bewältigungsvermögen wie soziale Fertigkeiten, Befähigungen zur rationalen Auseinandersetzung mit der sozialen Realität sowie Kapazitäten zur angemessenen Problembewältigung vermittelt. Dies ist besonders wichtig, wenn man sowohl die sozio-kulturellen Anforderungen der Schulen als auch die Belastungen durch Armut hervorhebt. So werden spezifische motivationale, kognitive, sprachliche und soziale Anforderungen an Schüler gestellt, wobei aufgrund unterschiedlicher Sozialisationserfahrungen gerade Kinder mit geringen Startvorteilen bei der Ausstattung mit diesem kulturellen Kapital zusätzliche soziale Benachteiligung erfahren. Insbesondere bei Arbeiterkindern oder Kindern aus Haushalten mit geringen Einkommen und hohen Armutsrisiken wird diese „Kulturdiskrepanz“ zwischen Familie und Schule“ (ENGEL/HURRELMANN 1989, S. 479) offensichtlich.

Des weiteren werden durch wirtschaftliche Verluste und Armut die Mobilisierung und Vermittlung des objektivierten kulturellen Kapitals mehr oder weniger begrenzt. So müssen beispielsweise kostenintensive Aktivitäten wie Theater- oder Opernbesuche oder der Musikunterricht der Kinder erheblich eingeschränkt oder oftmals aufgegeben werden. Kauf und Nutzung von Kulturgütern (Musikinstrumente oder Bücher) unterliegen den Restriktionen des Haushaltsbudgets und stehen bei langandauernden Einkommenseinbußen oder gar Armut den Kindern kaum noch zur Verfügung. Bei zunehmendem Fatalismus, ansteigender Lethargie und Resignation der Eltern infolge andauernder finanzieller Sorgen und Armut sinkt auch die Neigung und Chance, an weniger kostenintensiven kulturellen Einrichtungen wie Museen oder Ausstellungen zu partizipieren. Gerade in frühen Lebensverlaufsphasen wirkt sich die Reduktion des an Medien gebundenen kulturellen Kapitals gravierend auf die Entwicklung des Kindes aus (vgl. WALKER u.a. 1994).

Hypothese 3a: Je höher das an das Bildungsniveau der Eltern gebundene inkorporierte kulturelle Kapital ist, umso eher können Einkommenseinbußen und Auswirkungen von Armut verarbeitet werden, und umso besser sind generell die Bildungschancen der Kinder.

Hypothese 3b: Erfolgt die Reduktion des objektivierten, an Medien gebundenen kulturellen Kapitals vor oder während des Übergangs in die Sekundarstufe I, dann wirkt sie sich ungünstig auf die Chance aus, in das Gymnasium zu wechseln.

Eine weitere wichtige Ressource bei der Modifikation des Einflusses von Einkommenseinbußen oder Armut auf Bildungschancen der Kinder ist das *soziale Kapital*, über das die Familie verfügt (COLEMAN 1988).³ Der Umfang des sozialen Kapitals korreliert mit der Bildung bzw. mit dem institutionalisierten kulturellen Kapital der Eltern. Bei langanhaltender Armut kann es infolge von Streß, Spannungen und Konflikten zu Kommunikationsstörungen zwischen Eltern und Kindern kommen (vgl. WALPER 1997, S. 275). Sowohl Belastungen in der Partnerschaftsbeziehung als auch Veränderungen in der Eltern-Kind-Interaktion bis hin zu emotionaler Instabilität wirken sich oftmals ungünstig auf die Entwicklung des Kindes und seiner Schulleistungen aus. Leidet unter sozio-ökonomischer Deprivation die Intensität von Kontakten zwischen Eltern und Kindern, dann unterbleibt zusehends die intergenerationale Weitergabe des sozialen Kapitals. Insbesondere in Familien in niedrigen Sozial- und Bildungsschichten beobachtet man solche Störungen in

der Eltern-Kind-Kommunikation, die dauerhafte, vielfältige und konsistente Beziehungen in der Familie untergraben. Oftmals gehen sie mit Beeinträchtigungen in der Qualität wie Quantität von Kinderfürsorge einher. Ebenso nehmen bei Eltern mit geringer Bildung oder niedrigem Status restriktiv-befehlshafte Verhaltensweisen bei sozio-ökonomischer Deprivation zu (vgl. WALPER 1995, S. 207). Werden elterliche Statuserwartungen bereits zu Beginn der Schullaufbahn des Kindes enttäuscht, können die damit verbundenen Konflikte zwischen Kindern und ihren Eltern die Beziehung zwischen ihnen zusätzlich belasten, was wiederum zu Lasten der Schulleistung von Kindern und ihrer persönlichen Entwicklung führen kann (vgl. ENGEL/HURRELMANN 1989, S. 483).⁴

Hypothese 4: Die Reduzierung des Sozialkapitals in einer Familie führt über abnehmende Förderung seitens der Eltern zu verminderten Bildungschancen von Schulkindern.

2.2 Die Rolle der individuellen Entwicklung von Armut bedrohter und armer Kinder

Bislang wurde der Einfluß von Einkommenseinbußen und Armutslage auf Bildungschancen vornehmlich auf der Ebene des Familienhaushaltes und aus der Perspektive der Eltern bzw. der Eltern-Kind-Beziehung betrachtet. Nunmehr soll dieser Zusammenhang aus Sicht der Kinder betrachtet werden. Zunächst verringert die abnehmende Bildungsaspiration der Eltern auch die schulische Motivation von Kindern und Jugendlichen (vgl. MCLOYD 1989, S. 299). Aufgrund wachsender Verunsicherung von Kindern durch prekäre Einkommenslage und Armut in der Familie wechseln sie eher in die kürzeren Bildungslaufbahnen der Haupt- oder Realschule (vgl. KLOCKE 1998, S. 149). Zudem beeinträchtigt vor allem die psychische Verunsicherung der Eltern das Selbstbewußtsein der Kinder und damit ihre schulische Leistung.

Ebenso sind Kontexteffekte bedeutsam für die Realisierung der Bildungswünsche von Kindern. Ungünstige Familiensituationen und Lebensbedingungen infolge wirtschaftlicher Verluste beeinträchtigen die Sprach- und Intelligenzentwicklung von Kindern sowie ihre schulische Leistungsfähigkeit (vgl. HAUSER 1995, S. 115; WALPER 1997, S. 273). Diese Einflüsse sind auch bei Kontrolle der Selektivität von sozialstrukturellen Armutsrisiken vorhanden (vgl. WALPER 1995, S. 195). Armutsbedingte gesundheitliche Beeinträchtigungen und Fehlernährung tragen zu dieser ungünstigen Entwicklung bei (vgl. KLOCKE/HURRELMANN 1995, S. 187). Insbesondere *jüngere Kinder unter elf Jahren* reagieren sehr sensibel auf die inner- und außerfamiliären Belastungsfaktoren, die sich aus signifikanten Einkommenseinbußen und Armut ergeben (vgl. KLOCKE/HURRELMANN 1995, S. 141). Wird deren psycho-soziale Entwicklung in der Weise beeinträchtigt, daß ihre Schulleistungen signifikant darunter leiden, dann werden sie über entsprechende Bildungsempfehlungen seitens der Schule oftmals vom Wechsel in das Gymnasium ausgeschlossen. Insbesondere, wenn die Leistungsstörungen dauerhaft werden, besteht keine Möglichkeit für den Übergang in höhere Schullaufbahnen.

Hypothese 5: Wirtschaftliche Sorgen, Armut und sozio-ökonomische Deprivation im Elternhaus wirken sich durch die beeinträchtigte persönliche Entwicklung und Schulleistungen auf die Bildungschancen des Kindes ungünstig aus.

2.3 Die Bedeutung der Selektivität von Armut und deren Dauer

Man würde den Einfluß von Armut und sozio-ökonomischer Deprivation auf die Bildungschancen von Kindern fehleinschätzen, wenn man ausschließlich einen unmittelbaren kausalen Zusammenhang von Armut und beeinträchtigtem Bildungsverlauf von Kindern unterstellen würde. Ausschlaggebend sind, wie bereits angesprochen, eher die Muster der Anpassung und vorhandene Kapazitäten für die Verarbeitung dieser kritischen Lebensereignisse (vgl. MOEN/WETHINGTON 1992). Diese wiederum hängen auch von der *Dauer ungünstiger Einkommenslagen und Armut* ab (vgl. BUHR 1998, S. 72). Ebenso sind *selektive Armutsrisiken* zu bedenken, nämlich daß gerade Eltern mit geringen ökonomischen Ressourcen und vergleichsweise geringerem Human- und Kulturkapital ein besonders hohes Risiko haben, arm zu werden (vgl. FLANAGAN 1990, S. 22). Umgekehrt sind auch die für die Ausbildung der Kinder notwendigen materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen nicht unabhängig von den Einkommenschancen der Eltern. Es stellt sich also die Frage, ob Armut einen *eigenständigen* Einfluß auf Bildungschancen von Kindern hat oder ob die klassenspezifischen Hintergrundvariablen ausschlaggebend sind. Diese Frage nach den kumulativen Auswirkungen eines ungünstigen familiären Hintergrundes auf Bildungschancen kann jedoch nur empirisch geklärt werden. Durch die Benennung relevanter Mechanismen (vgl. HEDSTRØM/SWEDBERG 1996) für den Zusammenhang zwischen Armut und intergenerationaler Weitergabe von Bildungschancen wurden theoretische Voraussetzungen dafür geschaffen. Jedoch werden – um das Selektivitätsproblem adäquat lösen zu können – präzise, empirisch überprüfbare Kausal-Modelle für den Übergang in die Armut, die Verweildauer in der Armut und den Ausgang aus der Armut benötigt (vgl. HECKMAN 1990; HEDSTRØM/SWEDBERG 1996; BECKER 1998)

Hypothese 6: Bei Kontrolle der Ressourcen und Klassenlage des Familienhaushaltes, der individuellen Kapazitäten der Eltern und der sozialen Herkunft des Kindes bleibt der Einfluß der prekären wirtschaftlichen Lage, insbesondere der Armut, auf Bildungsentscheidungen und Bildungschancen von Kindern bestehen.

3 Datenbasis, statistisches Verfahren und Variablen

Datenbasis

Die empirischen Analysen basieren auf den Quer- und Längsschnittdaten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) (vgl. RENDTEL 1995). Im Rahmen dieses Panels werden seit 1984 private Haushalte und ihre Mitglieder in Westdeutschland und seit 1990 auch in Ostdeutschland wiederholt befragt. Es ist als Haushaltspanel konzipiert, das sowohl die wiederholte Befragung von Einzelpersonen als auch die Erhebung von Informationen über Struktur und alle Mitglieder des Haushaltes einschließt. Mit den Daten zur wirtschaftlichen Lage und den Ressourcen des Haushaltes sowie relevanten Informationen über den Bildungsverlauf der Eltern und Kindern ist es möglich, den Zusammenhang zwischen Armut und Bildungschancen von Kindern detailliert zu untersuchen.

Bei der Basisbefragung für Ostdeutschland im Jahre 1990 wurden 2.179 Haushalte bzw. 4.453 Personen befragt. In diesen Haushalten lebten 1.591 Kinder unter 16 Jahren.

Wie in vielen anderen Surveys auch, werden vom SOEP bestimmte Personengruppen kaum oder gar nicht erreicht (vgl. SCHNELL 1991). In Bezug auf die Fragestellung könnten sich daraus unter Umständen Schätzprobleme ergeben, wenn Personengruppen aus der Armutsbevölkerung in systematischer Weise unterrepräsentiert sind und damit das Ausmaß und die Betroffenheit von Armut unterschätzt wird (vgl. HANESCH 1995b, S. 112). Des weiteren können selektive Verzerrungen in der Panel-Stichprobe entstehen, wenn Personengruppen mit hohem Armutsrisiko die Teilnahme am Panel verweigern oder ganz ausscheiden (vgl. RENDTEL 1995). In gewisser Weise könnte dies bei der Analysestichprobe für die multivariaten Schätzungen der Bildungsübergänge der Fall sein, weil hier Familienhaushalte berücksichtigt werden, die an zwei aufeinanderfolgenden Wellen teilgenommen haben.⁵ Allerdings wird bei der geringen Anzahl der betroffenen Fälle von Zufallsschwankungen ausgegangen.

Definition von Armut

Zur Definition und Operationalisierung von Armut gibt es eine bereits langanhaltende Debatte (vgl. ZIMMERMANN 1998). Wie in den meisten empirischen Studien wird auch hier die quantitative Messung von Einkommensarmut als „zentraler Gradmesser für Armut“ präferiert (HAUSER/NEUMANN 1992, S. 241).⁶ Für die Operationalisierung wird die Einkommensverteilung in Ostdeutschland herangezogen. Verfügt ein ostdeutscher Haushalt über weniger als 50 Prozent des durchschnittlichen Haushaltsnettoäquivalenzeinkommens in Ostdeutschland, so spricht man von *Armut* (vgl. HAUSER 1995, S. 118). Für die Berechnung des durchschnittlichen Haushaltsnettoäquivalenzeinkommens wird der Median herangezogen, weil diese Kennziffer gegen Ausreißer nach oben robuster ist als das arithmetische Mittel. Des weiteren werden noch andere Formen der Unterversorgung in Bereichen der Bildung, Arbeit und der sozio-kulturellen Teilhaben herangezogen. Deswegen ist die Verwendung des Median durchaus gerechtfertigt (vgl. HOCHMUTH/KLEE/VOLKERT 1995, S. 99). Allerdings „unterschätzt“ man bei dieser konservativen Sichtweise das Ausmaß von Armut (vgl. KLOCKE 1998, S. 141), während die Heranziehung des arithmetischen Mittels eher zu überschätzten Armutsquoten führt. Unterschreitet jedoch das Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen die 40-Prozent-Grenze, dann liegt *strenge Armut* vor. In Anlehnung an ABEL-SMITH und TOWNSEND (1965) wird „*prekärer Wohlstand*“ als eine Form von geringfügiger Einkommensarmut definiert, wenn das Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen in den Grenzen zwischen 50 und 66 Prozent liegt.⁷

Statistisches Verfahren

Die abhängige Variable ist die Wahrscheinlichkeit für einen Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Bildungsstufen in der Sekundarstufe I. Während für die *zehn- bis dreizehnjährigen Kinder ab 1992* ausschließlich die Übergänge auf die Haupt- oder Realschule oder auf das Gymnasium betrachtet werden, wird für 1991 auch für die *bis zu 15 Jahre alten Kinder* der Übergang von der Polytechnischen Oberschule auf das dreigliedrige Schulsystem berücksichtigt.

Bei der Modellierung dieser Übergänge wird ein theoretisch fundierter Vorschlag von MARE (1981) aufgenommen, der darin besteht, für Prozesse des Bildungserwerbs nicht die Verteilung der höchsten Bildungsabschlüsse zu erklären. Vielmehr kommt es bei der Klärung der Mechanismen im Bildungsverlauf darauf an, wie Selektionsprozesse und -me-

chanismen des Bildungswesens mit anderen soziologisch relevanten Indikatoren zusammenhängen. Erst durch die Analyse der einzelnen Übergänge im Bildungswesen kann die Bedeutung dieser Wechselwirkungen aufgezeigt werden (vgl. HENZ 1997). Des weiteren hat diese Herangehensweise den Vorteil, daß auch diejenigen Personen in die Risikopopulation gelangen, die ihre Ausbildung noch *nicht* abgeschlossen haben. Dadurch werden verzerrte Schätzergebnisse aufgrund von Zensierungen vermieden.

Wegen der nicht-linearen Beziehung zwischen der abhängigen Variablen mit ihren drei Ausprägungen „Hauptschule, Realschule und Gymnasium“ und den erklärenden unabhängigen Variablen wird für die Schätzung der Wahrscheinlichkeit für Übergänge zwischen Bildungsstufen die *multinomiale Logit-Analyse* herangezogen. Neben der *verteilungstheoretischen Begründung* für dieses Verfahren kann auch eine *entscheidungstheoretische Grundlage* angeführt werden (vgl. URBAN 1993, S. 108). Wie oben deutlich wurde, kann die Bildungsentscheidung mit einem handlungstheoretischen Ansatz der subjektiven Werterwartung oder Kosten-Nutzen-Abwägung zwischen Handlungsalternativen beschrieben werden. In exemplarischer Weise kann solch ein probabilistisches Handlungsmodell für den Prozeß einer rationalen Bildungsentscheidung mit der Logik und Statistik von Logit-Modellen verknüpft und überprüft werden (vgl. URBAN 1993, S. 119). Die Grundgleichung für das multinomiale Modell wird durch folgende, die logistische Wahrscheinlichkeitsverteilung für Ereignisse wiedergebende Gleichung beschrieben (URBAN 1993, S. 77):

$$P_w = \frac{e^{V_{wr}}}{1 + \sum_{j=1}^J e^{V_{jr}}} \quad \text{mit } j \neq r,$$

wobei $V_{wr} = \ln(P_w/1-P_r) = \alpha + \sum \beta_{kwr}(X_k)$ und $V_{wj} = \ln(P_w/1-P_j) = \alpha + \sum \beta_{kwj}(X_k)$ sind.

Unabhängige Variablen

Beim Einfluß der *sozialen Herkunft* auf Bildungschancen wird zwischen der *Bildung des Haushaltsvorstandes* und der *Klassenlage der Familie* unterschieden. Die Bildung des Haushaltsvorstandes mißt das auf die Schule bezogene *soziale Kapital*, das *inkorporierte wie institutionalisierte kulturelle Kapital* und schließlich das *Humankapital* des Haushaltes und Elemente der *Bildungsaspiration* der Eltern. Die gleichzeitige Berücksichtigung der Bildung des Vaters und der Mutter war nicht möglich, weil sich in der Stichprobe auch Kinder aus unvollständigen Familien bzw. mit einem alleinerziehenden Elternteil befanden. Aufgrund der bildungsmäßigen Heiratshomogenität der Ehepartner ist der Einfluß unbeachteter Heterogenität als gering zu veranschlagen. Weil fast alle Eltern(teile) eine berufliche Ausbildung hatten, wurde lediglich deren Schulbildung berücksichtigt. Unterschieden wurde zwischen dem Abschluß der POS 8. Klasse, dem Abschluß der POS 10. Klasse und dem Abitur nach dem Besuch der EOS oder einer Berufsausbildung (vgl. BECKER 1998; BECKER/NIETFELD 1999). Bei den Kindern wurde nach den drei Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium unterschieden. Weil die armen und nichtarmen Gesamtschüler marginale Gruppen bildeten, wurden sie in den Analysen nicht berücksichtigt.

Die *Klassenlage der Familie* als Herkunftsindikator wurde anhand des modifizierten Klassenschemas von GOLDTHORPE (1987) abgebildet. Es wird zwischen acht Klassen

differenziert: Die obere Dienstklasse (Klasse I) umfaßt Akademische Berufe, Professionen (Ärzte, Rechtsanwälte etc.), leitende Angestellte und Beamte in staatlichen Verwaltungen und großen Privatunternehmen, Manager und Selbständige mit mehr als 10 Mitarbeitern. Die untere Dienstklasse (Klasse II) setzt sich zusammen aus Semiprofessionen (z.B. Krankenschwester), qualifizierten Technikern und graduierten Ingenieuren, Managern kleiner Betriebe, Arbeitsgruppenleitern und qualifizierten Sachbearbeitern in der öffentlichen und privaten Verwaltung. Die Klasse III der ausführenden nicht-manuellen Berufe schließt nicht-manuell tätige Angestellte in Verwaltung und Handel mit Routinetätigkeiten, Verkäufer und Personen, die einfache Dienstleistungen erbringen, ein. Das Kleinbürgertum (Klasse IVabc) besteht aus Selbständigen außerhalb der Landwirtschaft, die höchstens 10 Mitarbeiter beschäftigen, sowie aus selbständigen Landwirten. In der Klasse der Arbeiterelite (Klasse V) befinden sich einfache Techniker, die teilweise manuell tätig sind, sowie Meister und Vorarbeiter. Des weiteren wird zwischen Facharbeitern (Klasse VI), un- und angelernten Arbeitern (Klasse VIIa) und Arbeitern in der Landwirtschaft (Klasse VIIb) differenziert. Weil sich dieses Schema an erwerbstätigen Personen orientiert, wurde der Vorschlag von LEPSIUS (1979) aufgegriffen, Personen, die außerhalb des Erwerbssystems stehen und ihren Lebensunterhalt von Transferleistungen bestreiten, zu einer *Versorgungsklasse* zusammenzufassen. In dieser Kategorie befinden sich zum größten Teil Arbeitslose, aber auch Sozialhilfeempfänger, Personen in ABM, Kurzarbeit oder Fort- und Weiterbildung. Die Referenzkategorie für die unterschiedlichen Klassenlage ist die Obere Dienstklasse.

Armut wurde ebenfalls wie *prekärer Wohlstand* als Dummy-Variable gemessen. Diese Einkommenslagen bilden das *ökonomische Kapital* bzw. das Ausmaß der Einkommensverluste ab. Im Hinblick auf Bildungschancen werden damit die finanziellen Restriktionen für Bildungsentscheidungen berücksichtigt. Referenzkategorie ist „*gesicherter Wohlstand*“.

Das objektivierte *kulturelle Kapital* eines Haushaltes bemißt sich an der Häufigkeit der Partizipation an kulturellen Veranstaltungen und ist als Dummy-Variable kodiert. Wenn mindestens jede Woche oder jeden Monat eine kulturelle Veranstaltung besucht wurde, kann von einem ausgeprägten Kulturkapital ausgegangen werden. Referenzkategorie ist ein seltener oder kein Besuch kultureller Veranstaltungen.

Die *psychische Disposition*, die im Haushalt vorherrscht, wird mit den beiden Indikatoren „*Große Sorgen um den Arbeitsplatz*“ und „*Hohe Lebenszufriedenheit*“ gemessen. Aus bereits genannten Gründen wird die vom Haushaltsvorstand geäußerte Sorge oder Lebenszufriedenheit berücksichtigt. Diese beiden Variablen können auch als weitere Indikatoren für den psycho-sozialen oder emotionalen Kontext einer Familie angesehen werden, in dem Kinder aufwachsen. In eingeschränktem Maße bilden diese Variablen neben der Bildung der Eltern und Klassenlage des Elternhauses teilweise das *soziale Kapital* der Familie ab.

4 Empirische Ergebnisse

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse erfolgt in zwei Schritten. Zuerst wird für Ostdeutschland im Zeitraum von 1991 bis 1995 die Entwicklung von Armut beschrieben, wobei die Armut der Kinder beim Übergang von der Grundschule besonders berücksichtigt wird. Danach werden Ergebnisse multivariater Schätzungen zum Zusammenhang von Armut und Bildungschancen von Kindern diskutiert.

4.1 Zur Entwicklung der Armut in Ostdeutschland

In *Tabelle 1* ist für Ostdeutschland ersichtlich, daß seit 1990 die Haushaltseinkommen zugenommen haben. Jedoch liegen sie weiterhin unter dem westdeutschen Niveau (vgl. HABICH/KRAUSE 1995; LAUTERBACH/LANGE 1998). Auch die Armutsquoten sind in Ostdeutschland niedriger als in Westdeutschland, was an der höheren Einkommenshomogenität in den neuen Bundesländern liegt. Bis 1996 haben sich dort die Armutsquoten mehr als verdoppelt, was sowohl auf die Auswirkungen der zunehmenden transformationsbedingten Arbeitslosigkeit als auch auf eine zunehmende Polarisierung zwischen „Arm“ und „Reich“ wie in Westdeutschland hinweist.

Tabelle 1: Privathaushalte in Armut – Entwicklung des durchschnittlichen Haushaltsnettoeinkommens, Haushaltsnettoäquivalenzeinkommens und der Armutsquoten in Ostdeutschland

Jahr	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Monatliches Haushaltsnettoeinkommen (in DM)	1.700	2.000	2.400	2.800	3.000	3.100	3.250
Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen (in DM)	708	835	1.068	1.222	1.356	1.464	1.556
Armut	2,1	3,2	4,4	4,1	5,3	5,2	4,6
„Prekärer Wohlstand“	8,6	6,7	8,1	8,0	7,3	8,4	8,3
Gesicherter Wohlstand	89,3	90,1	87,5	87,9	87,4	86,4	87,1
Insgesamt (Prozent)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N (Haushalte)	2.148	2.031	2.019	1.935	1.938	1.893	1.823

Quelle: Sozio-ökonomisches Panel (DIW, Berlin): Welle 1-7 Ost – eigene Berechnungen (ungewichtete Ergebnisse)

Für die „Risikomenge“ der 10- bis 13jährigen Kinder beim Übergang in die Sekundarstufe I schwankte die Armutsbetroffenheit zwischen 1991 und 1995 erheblich (siehe *Tabelle 2*). Während für den gesamten Beobachtungszeitraum die mittlere Armutsquote bei 7 Prozent lag, so betrug sie im Jahre 1992 gerade 3,9 und im Jahre 1994 bereits 12,5 Prozent. Auch unter diesen Schulkindern hat sich im Zuge der Transformation das Armutsrisiko erhöht.

Tabelle 2: Kinder in Armut – Anteile armer 10- bis 13jähriger Kinder beim Übergang in die Sekundarstufe I

Jahr	1991*	1992	1993	1994	1995	1991-95
Armut	5,8	3,9	8,8	12,5	7,4	7,0
„Prekärer Wohlstand“	11,6	18,4	11,3	20,3	14,8	14,0
Gesicherter Wohlstand	82,6	85,5	79,9	67,2	77,8	79,0
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	242	76	80	64	54	516

* für 1991: 10- bis 15jährige Kinder wegen Umstrukturierung des DDR-Bildungssystems (ohne Bundesland Sachsen)

Quelle: Sozio-ökonomisches Panel (DIW, Berlin): Welle 1-7 Ost – eigene Berechnungen (ungewichtete Ergebnisse von Teilnehmern an zwei aufeinanderfolgenden Wellen)

Gemessen an der Gesamtbevölkerung sind sie in der Armut überrepräsentiert. Ebenso befinden sich überproportional viele Schul Kinder im prekären Wohlstand. Aufgrund der De-

finition relativer Einkommensarmut und komparativ-statistischer Querschnittsbetrachtung wird das Ausmaß der Armut, prekärer Einkommenslagen und sozio-ökonomischer Deprivation unter Kindern unterschätzt. Unterstellt man jedoch aus der Sicht von Einkommensdynamik, daß es in der Zeit Übergänge zwischen Armut und prekärem Wohlstand gibt (vgl. BUHR 1998), dann ist davon auszugehen, daß sich permanent rund 20 Prozent der 10- bis 13jährigen Schulkinder in ungünstigen Einkommenslagen befinden. Rund ein Fünftel jedes Jahrgangs ist in dieser sensiblen Bildungsphase unmittelbar mit ungünstigen Startvoraussetzungen konfrontiert, die zu einem großen Teil auch durch die transformationsbedingte Arbeitslosigkeit der Eltern verursacht wurde. Ob angesichts dieser quantitativen Entwicklung von Armut unter Schulkindern der Einfluß von Armut auf ihre Bildungschancen vernachlässigbar gering ist, soll nunmehr geklärt werden.

4.2 Determinanten der Bildungschancen von ostdeutschen Kindern seit 1991

In *Tabelle 3* sind die unstandardisierten Regressionskoeffizienten für den Übergang von der Grundschule auf die drei Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I im Zeitraum von 1991 bis 1995 dokumentiert.⁸ Zunächst ist festzustellen, daß die Jungen im Vergleich zu den Mädchen geringere Chancen hatten, das Gymnasium zu besuchen. Sie erfahren in der Generationenabfolge eher bildungsmäßige Abstiege als Mädchen. Damit setzt sich ein historischer Trend der Höherqualifikation von Mädchen fort, der bereits in der ehemaligen DDR eingesetzt hat. Vor allem nach 1991 hat sich die Entwicklung besserer Bildungschancen von Mädchen verstärkt. Dieser Entwicklung widerspricht auch bei Kontrolle der familiären Ressourcen, der sozialen Herkunft und psycho-sozialen Situation im Elternhaus die These, wonach bei Einkommensverlusten, Armut und sozio-ökonomischer Deprivation gerade für Mädchen suboptimale Bildungsentscheidungen getroffen werden (vgl. ELDER/CASPI 1991).

Das *ökonomische Kapital* der Familie beeinflusst die Bildungschancen der Kinder.⁹ Bei ungünstigen Einkommenslagen sinken ihre Chancen für einen Übergang in die höheren Schullaufbahnen. Kinder im *prekären Wohlstand* wechseln eher in die Real- oder Hauptschule über, während Kinder in *Armut* eher in die Hauptschule gehen. Armen Kindern bleibt aufgrund der armutsbedingten Bildungsentscheidungen der Übergang in die höheren Bildungsstufen eher verwehrt als Kindern im gesicherten Wohlstand. Beim Einfluß des prekären Wohlstandes auf Bildungschancen von Kindern spiegelt sich der Effekt eingeschränkter Finanzen und drohender Armutsrisiken, die mit Zukunftsängsten einhergehen, und die abschreckende Wirkung anstehender Bildungskosten wider. Jedoch weisen in diesem Zusammenhang deskriptive Analysen auf einen Selektionseffekt hin. Vor dem Hintergrund einer hohen intergenerationalen Reproduktion beim Zugang zum Gymnasium zeigte sich, daß Eltern mit einem hohen Bildungsniveau oder Eltern aus der Arbeiterelite wie aus den Dienstklassen ein sehr geringes Armutsrisiko aufwiesen und Kinder in Armut kaum auf das Gymnasium wechselten. Schließlich schwindet der Einfluß der Armutslage für die Wahrscheinlichkeit, von der Grundschule auf das Gymnasium zu wechseln, wenn die Klassenlage kontrolliert wird. Ein Teil der Varianz für Armut wird von den höheren selektiven Armutsrisiken der unteren Klassen, insbesondere der der un- und angelernten Arbeiter, der Facharbeiter, des Kleinbürgertums und der Angestellten und einfachen Dienstleistungsberufe und schließlich der Versorgungsklasse gebunden. Deswegen ist der Armutseffekt nur noch auf dem 10-Prozent-Niveau signifikant. Bestätigt

hat sich die Hypothese, daß bei Kontrolle der individuellen Kapazitäten, sozio-ökonomischer Ressourcen und der Klassenlage des Elternhauses die Armut immer noch eine gewichtige Rolle bei Bildungsentscheidungen spielt. Relativ stabil bleibt der Einfluß der prekären Einkommenslage des Elternhauses. Es ist abgesehen von der fehlenden Kontrolle der schulischen Leistungen des Kindes zu vermuten, daß die Bedeutung von Armut für Bildungschancen überschätzt wird, wenn sowohl die tatsächliche Dauer von Armut als auch das von den Eltern erwartete Ende der Armut nicht kontrolliert wird. Die erste Hypothese, daß sich bei Armut die Chancen der Kinder, auf das Gymnasium zu wechseln, verringern, muß für Ostdeutschland vorerst als widerlegt gelten. Bestätigt hat sich wiederum der Zusammenhang von Einkommens- und Bildungsungleichheit.

Tabelle 3: Einfluß von Armut auf Bildungschancen von Kindern in Ostdeutschland zwischen 1991 und 1995: Übergang in die Sekundarstufe I (Multinomiale Regression; in Klammern: Standardfehler der unstandardisierten Koeffizienten)

Unabhängige Variablen	Real- schule	Gymna- sium	Real- schule	Gymna- sium	Real- schule	Gymna- sium
Konstante	1.3377*** (0.2257)	1.5682*** (0.2260)	0.8401* (0.3763)	1.4645* (0.5075)	1.1762 (0.6559)	0.9839 (0.7345)
Geschlecht (Ref.: Mädchen)	-0.1973 (0.2634)	-1.0398*** (0.2814)	-0.2236 (0.2681)	-1.1163*** (0.2923)	-0.2637 (0.2725)	-1.2506*** (0.3025)
<i>Ökonomisches Kapital</i> (Ref.: Gesicherter Wohl- stand)						
Prekärer Wohlstand	-0.0708 (0.3333)	-1.6398*** (0.4552)	-0.0399 (0.3425)	-1.4013** (0.4698)	-0.0632 (0.3523)	-1.1720* (0.4801)
Armut	-0.9844* (0.4039)	-1.5155** (0.5020)	-0.9233* (0.4163)	-1.1735* (0.5265)	-0.7788 (0.4371)	-0.8073 (0.5439)
<i>Kulturelles Kapital</i> <i>a) Inkorporiertes Kapital</i> (Ref. : POS 8. Klasse)						
POS 10. Klasse			0.6223 (0.3227)	1.9035*** (0.4697)	0.5216 (0.3324)	1.7067*** (0.4795)
EOS (Abitur)			0.3393 (0.4482)	2.4088*** (0.5535)	0.3978 (0.4783)	2.0056*** (0.5833)
<i>b) Objektiviertes Kapital</i> Besuch kultureller Veranstal- tungen (vs. seltener Besuch)			0.7004 (0.5720)	0.9730 (0.5904)	0.7871 (0.5936)	0.7884 (0.6186)
<i>Psychische Disposition</i> Große Sorgen um den Ar- beits-platz (vs. keine Sorgen)			-0.0784 (0.2692)	0.1124 (0.2996)	-0.1042 (0.2783)	0.1483 (0.3114)
Hohe Lebenszufriedenheit (vs. niedrige Zufriedenheit)			0.1210 (0.2903)	0.3426 (0.3149)	0.1762 (0.2957)	0.3908 (0.3240)
<i>Klassenlage des Haushaltes</i> (Ref.: Obere Dienstklasse)						
Klasse II: Untere Dienst- klasse					0.0600 (0.6114)	-0.7551 (0.6119)

Unabhängige Variablen	Real- schule	Gymna- sium	Real- schule	Gymna- sium	Real- schule	Gymna- sium
Klasse III: Ausführende nicht-manuelle Berufe					-1.2809 (0.6526)	-1.8059** (0.6688)
Klasse IV: Kleinbürgertum, Selbständige Landwirte					0.8881 (0.7003)	-1.8203* (0.7221)
Klasse V: Arbeiterelite					0.4582 (0.8269)	-0.6910 (0.8753)
Klasse VI: Facharbeiter					-0.4113 (0.5837)	-1.9100** (0.6051)
Klasse VII: Un- oder ange- lernte Arbeiter					-0.1962 (0.7425)	-1.4811* (0.7006)
Klasse VIII: Versorgungs- klasse					-0.1687 (0.6026)	-1.4987* (0.6259)
Pseudo-R ² (in Prozent)	5.117		9.001		12.112	
Chi ² -Wert	53.42		93.965		126.44	
Freiheitsgrade	6		16		30	

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$

Quelle: Sozio-ökonomisches Panel (DIW, Berlin): Wellen 1-7 Ost – eigene Berechnungen (ungewichtete Ergebnisse von Teilnehmern an zwei aufeinanderfolgenden Wellen)

Betrachtet man das *Humankapital* der Eltern, das ein Teil des *inkorporierten kulturellen Kapitals und sozialen Kapitals* einschließt, so bestätigen sich auch für Ostdeutschland die weithin bekannten Mechanismen des Bildungserwerbs von Kindern: Je höher die Bildung der Eltern ist, umso wahrscheinlicher wechseln Kinder auf das Gymnasium. Damit bestätigt sich die These, daß die intergenerationale Weitergabe von privilegierten Startchancen eng mit der Bildung der Eltern verbunden ist. Der überaus starke Effekt des mittleren und höchsten Bildungsniveaus der Eltern verweist auf ausgeprägte Bildungsaspirationen qualifizierter Eltern. Kenntnisse über die Bedeutung qualifizierter Bildungsabschlüsse im marktwirtschaftlich orientierten Gesellschaftssystem der Bundesrepublik und über den Zusammenhang zwischen Bildung und zukünftigen Lebenschancen spielen hierbei sicherlich eine gewichtige Rolle.

Dagegen bestätigt sich im Unterschied zum *inkorporierten kulturellen Kapital* die besondere Rolle des *objektivierten kulturellen Kapitals* für die Bildungschancen im gesellschaftlichen Umbruch nur bedingt. Allenfalls der Übergang auf das Gymnasium wird gefördert; jedoch verschwindet der schwache Effekt dieses kulturellen Kapitals, wenn die soziale Herkunft des Kindes kontrolliert wird. Dieser Befund entspricht neueren Studien, die darauf hinweisen, daß nicht die hier gemessene Partizipation an öffentlichen kulturellen Gelegenheiten ausschlaggebend ist. Vielmehr stellt die Lese- und Sprachkultur in der Familie die entscheidende Komponente des objektivierten kulturellen Kapitals dar, das die Bildungschancen von Kindern fördert (vgl. DE GRAAF/DE GRAAF/KRAAYKAMP 1998). Jedoch liegen im SOEP keine Informationen zu dieser Komponente vor.

Subjektiv wahrgenommene und antizipierte Sorgen drohender Einkommensverluste infolge von Arbeitslosigkeit beeinträchtigen kaum die Chance für den Übergang auf das Gymnasium oder forcieren suboptimale Bildungsentscheidungen. Auch der positive Effekt *hoher Lebenszufriedenheit*, die man ebenfalls in eingeschränktem Maße als *Proxy für soziales Kapital* interpretieren kann, ist nicht signifikant. Jedoch sollte die Rolle der mit

der subjektiven Lebenszufriedenheit verbundenen Eltern-Kind-Beziehungen nicht unterschätzt werden, vor allem wenn – wie im vorliegenden Fall – Teile des sozialen Kapitals nur unzureichend gemessen werden konnten. Ausschlaggebend ist, wie bereits gesehen, das mit der Bildung und Bildungsnähe der Eltern verbundene soziale Kapital, das die Eltern-Kind-Beziehungen, den Austausch zwischen Elternhaus und Schule und die Handlungskompetenz für die Verarbeitung von beschränkten ökonomischen Ressourcen und Einkommensverlusten bis hin zur Armut einschließt.

Betrachtet man die *Klassenlage der Familienhaushalte*, so sind die erwarteten klassenspezifischen Bildungsentscheidungen festzustellen. Kinder von un- und angelernten Arbeitern, aber auch von Facharbeitern, Landwirten und einfachen Dienstleistenden wechseln vor allem in die Haupt- oder Realschule, während sich die Kinder aus der Arbeiterelite und der unteren wie oberen Dienstklasse in ihrer Bildungsentscheidung zugunsten des Gymnasiums nicht voneinander unterscheiden. Kindern aus der Versorgungsklasse steht eher der Weg in die Haupt- oder Realschule offen. Kindern aus Familien, die dauerhaft den direkten Bezug zum ersten Arbeitsmarkt verloren haben, sind in ihren Bildungschancen benachteiligt. Auch im gesellschaftlichen Umbruch Ostdeutschlands und bei erweiterten Bildungsoptionen verfestigen sich über klassenspezifische Bildungsentscheidungen Strukturen der intergenerationalen Vererbung von Bildungschancen.

5 Zusammenfassung und Schlußfolgerung

Ziel des vorliegenden Beitrages war es, die Frage zu klären, welchen Einfluß geringe Einkommen und Einkommensverluste bis hin zur Armut und sozio-ökonomischen Deprivation auf Bildungschancen von Kindern in Ostdeutschland haben.¹⁰ Für die Erklärung von Bildungsungleichheit beim Übergang von der Sekundarstufe I auf das dreigliedrige weiterführende Schulsystem wurde das *Grundmodell rationaler Bildungsentscheidungen* herangezogen. Subjektive Kosten-Nutzen-Kalküle von Eltern und Kindern bestimmen zu einem großen Teil Entscheidungen über den zukünftigen Bildungsweg nach der Grundschule. Abgesehen von den klassenspezifischen Bildungsentscheidungen, die relativ gut erforscht sind, sowie den bisherigen Schulleistungen und der zukünftigen Leistungsfähigkeit des Kindes, das durch die Bildungsempfehlung beurteilt wird, hängt die Ausprägung der Bildungsentscheidungen von den Ressourcen ab, die eng mit den Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern korrelieren. In den dargelegten Überlegungen wurden folgende Ressourcen unterschieden: ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital und Humankapital der Eltern. Es wurde angenommen, daß Verfügbarkeit und Höhe der Ressourcen sowie die Einschränkung dieser durch Einkommensverluste und Einkommensarmut die Bildungsentscheidungen und damit die Bildungschancen von Kindern mitbestimmen. Insbesondere Einkommensverluste und Armut dürften vorhandene Bildungsaspirationen oftmals in der Weise verändern, daß risikoaverse Bildungsentscheidungen zugunsten kürzerer Ausbildungen in der Haupt- oder Realschule getroffen werden. Jedoch müßten besser gebildete Eltern aufgrund ihrer Kapazitäten für die Anpassung an Armut und Verarbeitung von Einkommensverlusten ihre Bildungsaspirationen aufrechterhalten können.

Für die empirische Analyse wurden Daten des Sozio-ökonomischen Panels herangezogen. Aufgrund seines Haushaltskonzeptes konnten für den Zeitraum von 1991 bis 1995 Prozesse der Weitergabe von Bildungschancen von der Eltern- auf die Kindergeneration

untersucht werden. Die Hypothese, daß sich bei prekärer Einkommenslage und Armut die Bildungschancen der betroffenen Kinder verringern, hat sich bestätigt. Jedoch ist dieser Befund nicht nur deswegen mit Vorsicht zu interpretieren, weil die Schulleistung des Kindes und die Bildungsempfehlung nicht kontrolliert werden konnten, sondern auch weil die nicht kontrollierte Selektivität von Armutsrisiken zu verzerrten Ergebnissen führen kann. So zeigte sich, daß gerade die Kinder geringere Bildungschancen hatten, die aus Elternhäusern mit hohen Armutsrisiken kamen, die wiederum mit den ungünstigen ökonomischen Ressourcen und sozio-kulturellen Kapitalstöcken ausgestattet sind. Ferner ist vor dem Hintergrund des stabilen Effektes der prekären Einkommenslage auf Bildungsübergänge zu vermuten, daß neben dem unmittelbaren Kosteneffekt möglicherweise die Dauer von Armut und die von den betroffenen Personen antizipierte Verbleibsdauer in Armut wichtige Determinanten der Bildungsentscheidung sind, die mit den Daten des Sozio-ökonomischen Panels nicht berücksichtigt werden können. Umso deutlicher stellte sich die Bedeutung von Faktoren heraus, die zur Verarbeitung von Einkommensverlusten und Armut herangezogen werden können.

So hatten Kinder von Eltern mit hoher Bildung und dem damit verbundenen kulturellen und sozialen Kapital die günstigsten Chancen, auf das Gymnasium zu gelangen. Auch wenn die Einkommenslage kontrolliert wird, verstärkt das immaterielle Kapital die ohnehin privilegierten Startchancen der Kinder. In dieser Hinsicht bestätigten sich die Hypothesen über den positiven Zusammenhang von Humankapital, Bildungsaspirationen, Handlungskompetenz, Bildungsnähe, kulturellen Fähigkeiten und Gewohnheiten und schließlich sozialem Kapital. Die besonders hervorgehobene These, wonach sich die Reduktion des objektivierten, an Medien gebundenen kulturellen Kapitals ungünstig auf die Chance auswirkt, in das Gymnasium zu wechseln, konnte nicht uneingeschränkt bestätigt werden. Aus neueren Studien ergibt sich, daß nicht die Partizipation an kulturellen Gelegenheiten wie Museen, Ausstellungen, Opern und Theater ausschlaggebend für den Bildungsverlauf von Kindern ist, sondern vielmehr die Lese- und Sprachkultur innerhalb der Familie (WALKER u.a. 1994; DE GRAAF/DE GRAAF/KRAAYKAMP 1998). Die Bedeutung all dieser elterlichen Ressourcen für die Bildungschancen ihrer Kinder wird noch dadurch untermauert, daß im Unterschied zu den Befunden für Westdeutschland psychische Dispositionen wie wirtschaftliche Sorgen oder allgemeine Lebenszufriedenheit kaum eine gewichtige Rolle spielen (vgl. LAUTERBACH/LANGE 1998).

Insgesamt bestätigte es sich, daß von verfügbaren Ressourcen abhängige Bildungsentscheidungen und die Fähigkeit, Bildungsaspirationen aufrechtzuerhalten, im gesellschaftlichen Umbruch Ostdeutschlands bedeutsame Voraussetzungen für den Schulerfolg von Kindern sind. Langanhaltende Massenarbeitslosigkeit und hohe Armutsrisiken im ostdeutschen Transformationsprozeß schließen jedoch das Risiko ein, daß Kinder über ungünstige Bildungschancen „Opfer“ werden. Die „Familialisierung der Armut“ in Ostdeutschland geht zu Lasten von Kindern. Wird der „strukturellen Rücksichtslosigkeit der Gesellschaft gegenüber den Familien“ (vgl. KAUFMANN 1995) nicht Einhalt geboten, ist zusammen mit der wohl weiter ansteigenden Arbeitslosigkeit und Armut in Ostdeutschland eine Verschärfung von eklatanter sozialer Benachteiligung bis hin zur sozialen Ausgrenzung zu befürchten. Maßnahmen dagegen könnten sein: Arrangements für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zur Vermeidung von Armut, finanzielle Ausgleichsmöglichkeiten für Familien in Armut und besondere bildungspolitische Maßnahmen für Kinder in von Arbeitslosigkeit oder Armut bedrohten oder bereits betroffenen Familien.

Nimmt man individuelle Vergleichsprozesse zwischen Ost- und Westdeutschland ernst, dann wird es länger als angenommen dauern, bis sich die soziale Einheit vollzogen hat. Im Sinne von System- und Sozialintegration wird die soziale Einheit in Deutschland nur dann gelingen, wenn Kindern eine Zukunft in Aussicht gestellt wird und Kinder sinnvolle Zukunftsperspektiven entwickeln können (vgl. BECKER/NIETFELD 1999).

Anmerkungen

- 1 Für hilfreiche Hinweise danke ich Vera BIANCHI, Wolfgang LAUTERBACH, Caterina PETER und besonders den anonymen Gutachtern der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.
- 2 Gerade institutionelle Regelungen der Bildungsübergänge stecken einen Teil der Handlungsoptionen ab. Während die Struktur der Polytechnischen Oberschule (POS) und der rigide politisch regulierte Übergang in die Erweiterte Oberstufe (EOS) deutliche soziale Ausgrenzungstendenzen in der höheren Bildung in der DDR hervorbrachten und den Eltern wie Kindern ein geringes Maß an eigener Bildungsentscheidung zugestanden wurde, gibt es jetzt eine bisher nicht gekannte Offenheit für Bildungsoptionen (vgl. LENZ 1995, S. 197). Aufgrund mangelnder Kenntnis und Erfahrung der Eltern bei der Bildungsentscheidung kann unmittelbar seit 1990 von einem *Entscheidungsprozeß unter erheblicher Unsicherheit* ausgegangen werden. Insbesondere einkommensschwache und von Armut betroffene Familien dürften wegen eingeschränkter Ressourcen und pessimistischer Zukunftsperspektiven ein relativ hohes Maß an Verunsicherung bei Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder aufweisen. Die Neuregelung des Schulwesens erfolgte in Ost-Berlin, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern zum Schuljahr 1991/92, während von Sachsen als letztem Bundesland im September 1992 das neue Schulsystem eingeführt wurde. Bis dahin galten dort die Vorgaben des DDR-Schulwesens (vgl. FUCHS 1997, S. 154). Während in Berlin-Ost und Brandenburg die Eltern ihre Kinder nach der Klasse 6 entweder für das Gymnasium oder die Real- bzw. Gesamtschule, und in Berlin auch für die Hauptschule anmelden können, erfolgt in Mecklenburg-Vorpommern die Anmeldung an das Gymnasium bzw. die Haupt- oder Realschule bereits zur fünften Klasse. In Sachsen kann nach der Grundschule zwischen dem Gymnasium und der Mittelschule, in Thüringen zwischen Gymnasium und Regelschule und in Sachsen-Anhalt zwischen Gymnasium und Sekundarschule entschieden werden (vgl. WEISHAUPT/ZEDLER 1994, S. 395). In der Mittel-, Sekundar- oder Regelschule erfolgt nach der Klasse 6 eine inhalts- und unterrichts- sowie abschlußmäßig bezogene Differenzierung zwischen Haupt- und Realschule. Die Einstufung der Kinder in diese Laufbahnen geschieht in Abstimmung mit der Schulleistung und den Eltern (vgl. KLEMM/BÖTTCHER/WEEGEN 1992, S. 65). In allen neuen Bundesländern hat der Elternwille ein eigenständiges Gewicht bei der Entscheidung für den weiteren Bildungsweg des Kindes nach der Grundschule. Auch bei der Entscheidung nach der Orientierungs- und Förderstufe wird in den meisten ostdeutschen Ländern dem Willen der Eltern in Einklang mit der Schulleistung der Kinder weitgehend Priorität eingeräumt. In allen ostdeutschen Bundesländern haben Eltern das Recht, die Wahl einer weiterführenden Schule für ihre Kinder mindestens zu beeinflussen (vgl. FUCHS 1997, S. 169). Vor allem in Sachsen-Anhalt können die Eltern alleine über den weiteren Bildungsweg ihres Kindes bestimmen, während sie in Sachsen und Thüringen keinen Einfluß auf die Zuweisung ihrer Kinder zur Haupt- oder Realschule haben (vgl. WEISHAUPT/ZEDLER 1994, S. 401). Ähnliches gilt für Mecklenburg-Vorpommern nach der Orientierungsstufe.
- 3 Das soziale Kapital umfaßt alle Ressourcen, die in Eltern-Kind-Beziehungen (z.B. Empathie und Verpflichtungen), Familienbeziehungen (z.B. Vertrauen und Altruismus), sozialen Netzwerken (z.B. Einvernehmen und Vertrauenswürdigkeit) und Gemeinschaften (z.B. Normen und Struktur wechselseitiger Verpflichtungen) enthalten sind (vgl. BOURDIEU 1983, S. 185), und die ebenso wie das materielle, kulturelle und bildungsspezifische Kapital der Eltern für die soziale und intellektuelle Entwicklung von Kindern bedeutsam sind (vgl. COLEMAN 1988, S. S110). Jedoch weist DIEKMANN (1993, S. 23) auf Probleme der Operationalisierung dieses Begriffes hin. Ferner ist seiner Ansicht nach der Begriff kein „Teil einer formalen, deduktiven Theorie, deren Theoreme empirisch prüfbar sind“. In der empirischen Forschung gibt es konträre Befunde zum Zusammenhang zwischen sozialem Kapital und Bildungschancen. So kann argumentiert werden, daß gerade Kinder in Ein-Eltern-

Familien über ein geringeres soziales Kapital verfügen und deswegen schlechtere Bildungschancen haben. Andererseits wurde für die DDR und Ostdeutschland festgestellt, daß Söhne alleinerziehender Mütter ausgeprägte Chancen für einen Wechsel auf das Gymnasium hatten (vgl. BECKER/NIETFELD 1999). Offensichtlich investieren diese Mütter besonders in die Bildung ihrer Kinder, um ihren Status zu erhalten, Prestige aus dem Bildungserfolg ihrer Kinder abzuleiten und Folgeerscheinungen von Trennung oder Scheidung zu kompensieren.

4. Des weiteren verringern sich bei bildungsferneren Elternhäusern die ohnehin schon geringere Teilhabe am Schulgeschehen und der Informationsaustausch mit den Lehrern noch weiter, wenn sie noch mit ökonomischen Sorgen und Armut belastet sind. Damit geht auch der Nutzen des Sozialkapitals verloren, der bei Entscheidungs- und Planungsunsicherheiten in der Unterstützung seitens näher wie ferner Bekannten liegt. Der für Bildungsentscheidungen notwendige Informationsaustausch zwischen Lehrern und Eltern ist nicht mehr vorhanden. Arme Kinder werden dann bei der Bewältigung ihrer außerfamiliären und schulischen Probleme oftmals alleine gelassen (vgl. ZENKE/LUDWIG 1987, S. 147f.). All dies schlägt sich zusätzlich negativ auf die Bildungs- und Entwicklungschancen von Kindern nieder (vgl. ENGEL/HURRELMANN 1989, S. 482). Prozesse der Selbstisolation und sozialen Ausgrenzung durch Stigmatisierung sind auch bei Kindern in der Schule zu beobachten. Ebenso ziehen sich auch von Armut betroffene Kinder aus Freundschaftsbeziehungen und Kontakten mit Schulkameraden zurück. Veränderungen in der Kleidung armer Kinder, ihre eingeschränkten Möglichkeiten in der Teilnahme an Schulveranstaltungen oder in der Gestaltung der Freizeit mit Gleichaltrigen sind einige Beispiele dafür. Der damit verbundene psycho-soziale Streß führt bei armen Kindern unter Umständen zur Reduzierung von Bildungsaspiration, schulischer Motivation oder zu Verhaltensauffälligkeiten bis hin zur Entwicklung von psychosomatischen Symptomen.
5. Dieses Vorgehen ist notwendig, um den Einfluß von Armut auf den Selektionsprozeß beim Bildungsübergang von der Grundschule auf die Sekundarstufe I zu messen. Ferner liegen im SOEP weder das exakte Geburtsdatum noch die besuchte Schulklasse vor. So mußte die Vorgeschichte kontrolliert werden, um Bildungsübergänge exakt zu identifizieren.
6. Diese Sichtweise entspricht einem integrierten Ressourcen- und Lebenslagekonzept. Zwar erfaßt er im Vergleich zum Lebenslagenansatz nur unzureichend die einzelnen Armutsdimensionen. Es gibt jedoch einen engen Zusammenhang zwischen Einkommensarmut und anderen Unterversorgungen. Die Definition von Einkommensarmut basiert auf dem Konzept der sozialen Ungleichheit: Armut ist demnach eine extreme Ausprägung von sozialer Ungleichheit. Sie wird nicht als ein absoluter Mangelzustand verstanden, bei dem das Existenzminimum für das physische Überleben unterschritten wird, sondern als ein Zustand in Relation zu den sozio-kulturellen Standards für ein menschenwürdiges Leben, die innerhalb einer Gesellschaft als allgemeingültig angesehen werden.
7. Sicherlich sind diese definitonischen Abgrenzungen simplifizierend und schematisch. Aber es darf auch nicht übersehen werden, daß diese Operationalisierung in theoretischer und empirischer Hinsicht angesichts der Unsicherheit und Mängel bei der Messung von Armut ausreichend ist, um einen Großteil von Armutslagen zu erfassen. Ferner hat sich diese komplexitätsreduzierende Sichtweise in vielen Studien bewährt. Leider ist es mit dem SOEP nicht möglich, die Dauer von Armut exakt zu messen. Um „time aggregation bias“ (PETERSEN 1991) zu vermeiden, wird der Einfluß der Verweildauer in Armut nicht berücksichtigt.
8. Es sei darauf hingewiesen, daß die Schätzergebnisse mit dem Vorbehalt fehlender Informationen zur Schulleistung des Kindes und der Grundschulempfehlungen zu sehen sind. Auch wenn die soziale Herkunft und Ressourcen des Elternhauses dann noch die entscheidenden Determinanten der Bildungschancen sind, bestimmen gerade die Schulleistungen und Grundschulempfehlungen teilweise die elterlichen Kalküle für eine Bildungsentscheidung und für Wahlmöglichkeiten nach der Orientierungs- bzw. Förderstufe.
9. Offensichtlich spielt das verfügbare Haushaltseinkommen eine Rolle bei Bildungsentscheidungen, zumal langandauernde Ausbildungen mit enormen Kosten verbunden sind. In der explorativen Phase der Modellschätzungen wurde festgestellt, daß sowohl nominale Haushaltsnettoeinkommen als auch Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen den Übergang in die höheren Bildungsstufen beeinflussen. Je höher die verfügbaren Finanzmittel waren, umso eher wechselten die Kinder auf das Gymnasium oder zumindestens auf die Realschule. Dieser Befund bestätigt wiederum die Rolle des ökonomischen Kapitals der Eltern für den Bildungsvorlauf von Kindern. Dabei ist angesichts des Einflusses des bedarfsgewichteten Haushaltseinkommens zu bedenken, daß dabei die Anzahl von Haushaltsmitgliedern und möglicherweise vorhandene Geschwister mitkontrolliert sind. Bei gegebenem Einkom-

men verringern sich gemäß des Ressourcenteilungsansatzes die zu verteilenden Mittel für die Ausbildung von Kindern und damit oftmals ihre Bildungschancen (vgl. VAN EIJK/DE GRAAF 1995).

- 10 Diese Fragestellung ist zum einen deswegen von Interesse, weil neben der strukturellen Armut die zunehmende Armut unter Kindern erhebliche Kosten für die Gesamtgesellschaft bedeutet, wenn Armutsrisiken und eingeschränkte Sozialintegration intergenerationell vererbt werden. Dadurch wird die Reproduktion und Ausweitung des Humankapitals, das für die allgemeine gesellschaftliche Entwicklung, insbesondere die erfolgreiche Transformation in Ostdeutschland, und die Funktionstüchtigkeit der gesellschaftlichen Subsysteme notwendig ist, beeinträchtigt (vgl. HAUSER/HÜBINGER 1993, S. 70). Zum anderen stellen Bildungsdefizite von armen Kindern eine intergenerationale Dimension der Unterversorgung für ein menschenwürdiges Leben – relativ zu gesamtgesellschaftlichen Standards von Lebensgewohnheiten, Bedürfnisbefriedigung und legitimer Gerechtigkeit – sowie Prädeterminierung zukünftiger Handlungsspielräume und Lebenschancen im Lebensverlauf der Erwachsenen von morgen dar. Mit der Kumulation in der intergenerationell vermittelten Unterausstattung von Bildung geht eine Reproduktion und Strukturierung von Armutsrisiken einher, so daß Armut als ein soziales Phänomen auf Dauer gestellt und somit zu einem zentralen Merkmal der ostdeutschen Sozialstruktur wird.

Literatur

- ABEL-SMITH, B./TOWNSEND, P. (1965): The Poor and the Poorest. Occasional Papers and Social Administration No. 17. – London.
- ASCHAFFENBURG, K./MAAS, I. (1997): Cultural and Educational Careers: The Dynamic of Social Reproduction. In: American Sociological Review, 62. Jg., S. 573-587.
- BECKER, R. (1998): Bildung und Lebenserwartung in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie 27, S. 133-150.
- BECKER, R./NIETFELD, M. (1999): Arbeitslosigkeit und Bildungschancen von Kindern im Transformationsprozeß. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 51. Jg., S. 55-79.
- BLOSSFELD, H.-P. (1988): Sensible Phasen im Bildungsverlauf – Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch den gesellschaftlichen Wandel. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg., S. 45-63.
- BLOSSFELD, H.-P. (1993): Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany: A Longitudinal Study of Cohorts Born between 1916 and 1965. In: SHAVIT, Y./BLOSSFELD, H.-P. (Hrsg.): Persistent Inequality. – Boulder, S. 51-74.
- BOUDON, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. – New York.
- BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. – Göttingen, S. 183-198.
- BREEN, R./GOLDTHORPE, J.H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards A Formal Rational Action Theory. In: Rationality and Society, 9. Jg., S. 275-305.
- BUHR, P. (1998): Übergangsphase oder Teufelskreis? Dauer und Folgen von Armut bei Kindern. In: KLOCKE, A./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. – Opladen, S. 72-86.
- COLEMAN, J.S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, 94. Jg. (Supplement), S. S95-S120.
- DE GRAAF, P.M. (1988): Parents' financial and cultural resources, grades, and transition to secondary school in the Federal Republic of Germany. In: European Sociological Review, 4. Jg., S. 209-221.
- DE GRAAF, N.D./DE GRAAF, P.M./KRAAYKAMP, G. (1998): How Does Parental Cultural Capital Affect Educational Outcomes in the Netherlands? Vortrag auf dem 93rd Annual Meeting of the American Sociological Association in San Francisco (21.-25. August 1998).
- DIEKMANN, A. (1993): Sozialkapital und das Kooperationsproblem in sozialen Dilemmata. In: Analyse und Kritik, 15. Jg., S. 22-35.
- DITTON, H. (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. – München.
- ELDER, G.H. JR./CASPI, A. (1991): Lebensläufe im sozialen Wandel. In: ENGFER, A./MINSEL, B./WALPER, S. (Hrsg.): Zeit für Kinder! – Weinheim, S. 32-70.

- ENGEL, U./HURRELMANN, K. (1989): Familie und Bildungschancen. In: NAVE-HERZ, R./MARTEFKA, M. (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. – Neuwied, S. 475-489.
- ERIKSON, R./JONSSON, J.O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: ERIKSON, R./JONSSON (Hrsg.): Can Education be Equalized? – Boulder, S.1-63.
- ESSER, H. (1996): Die Definition der Situation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48. Jg., S. 1-34.
- FLANAGAN, C.A. (1990): Families and Schools in Hard Times. In: MCLOYD, V.C./FLANAGAN, C.A. (Hrsg.): Economic Stress: Effects on Family Life and Child Development. – San Francisco, S. 7-47.
- FUCHS, H.-W. (1997): Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des Bildungssystems. – Opladen.
- GAMBETTA, D. (1987): Were They Pushed Or Did They Jump? Individual decision mechanisms in education. – Cambridge.
- GOLDTHORPE, J.H. (1987): Social Mobility and Class Structure in Modern Britain. – Oxford.
- HABICH, R./KRAUSE, P. (1995): Armut in der Bundesrepublik Deutschland – Probleme der Messung und die Reichweite empirischer Untersuchungen. In: BARLÖSIUS, E./FEICHTINGER, E./KÖHLER, B.M. (Hrsg.): Ernährung in der Armut. – Berlin, S. 62-86.
- HANESCH, W. (1995a): Armut und Unterversorgung im vereinten Deutschland. In: ANDREß, H.-J. (Hrsg.): Fünf Jahre danach. Zur Entwicklung von Arbeitsmarkt und Sozialstruktur im vereinten Deutschland. – Berlin, S. 165-195.
- HANESCH, W. (1995b): Armut im vereinten Deutschland. Konturen einer Armut im Umbruch. In: GLATZER, W./NOLL, H.-H. (Hrsg.): Getrennt vereint. – Frankfurt am Main, S. 109-132.
- HANESCH, W. u.a. (Hrsg.) (1994): Armut in Deutschland. – Reinbek.
- HAUSER, R. (1995): Armutspolitik unter veränderten ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen. In: HANESCH, W. (Hrsg.): Sozialpolitische Strategien gegen Armut. – Opladen, S. 112-140.
- HAUSER, R./NEUMANN, U. (1992): Armut in der Bundesrepublik Deutschland. Die sozialwissenschaftliche Thematisierung nach dem Zweiten Weltkrieg. In: LEIBFRIED, S./VOGES, W. (Hrsg.): Armut im modernen Wohlfahrtsstaat. – Opladen, S. 237-271.
- HAUSER, R./HÜBINGER, W. (1993): Arme unter uns. Teil I: Ergebnisse und Konsequenzen der Caritas-Armutsuntersuchung. – Freiburg.
- HECKMAN, J.J. (1990): Selection Bias and Self-Selection. In: EATWELL, J./MILGATE, M./NEWMAN, P. (Hrsg.): The New Palgrave: Econometrics. – London, S. 201-224.
- HEDSTRÖM, P./SWEDBERG, R. (1996): Social Mechanisms. In: Acta Sociologica, 39. Jg., S. 281-308.
- HENZ, U. (1997): Die Messung der intergenerationalen Vererbung von Bildungsungleichheit am Beispiel von Schulformwechseln und nachgeholten Bildungsabschlüssen. In: BECKER, R. (Hrsg.): Generationen und sozialer Wandel. – Opladen, S. 111-135.
- HOCHMUTH, U./KLEE, G./VOLTERT, J. (1995): Armut in der sozialen Marktwirtschaft. – Tübingen.
- KAUFMANN, F.-X. (1995): Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. – München.
- KLEMM, K./BÖTTCHER, W./WEEGEN, M. (1992): Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. – Weinheim.
- KLOCKE, A./HURRELMANN, K. (1995): Armut und Gesundheit. Inwieweit sind Kinder und Jugendliche betroffen? In: Zeitschrift für Gesundheitswissenschaft, 2 (Beiheft), S. 138-151.
- KLOCKE, A. (1998): Kinderarmut in Europa. In: KLOCKE, A./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. – Opladen, S. 136-159.
- LAUTERBACH, W./LANGE, A. (1998): Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima. Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe I. In: MANSEL, J./NEUBAUER, G. (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. – Opladen, S. 106-128.
- LENZ, K. (1995): Die „zweite Generation“ der DDR auf dem Weg in eine andere Gesellschaft. Jugendliche nach der Wende. In: HETTLAGE, R./LENZ, K. (Hrsg.): Deutschland nach der Wende: eine Bilanz. – München, S. 194-221.
- LEPSIUS, R.M. (1979): Soziale Ungleichheit und Klassenstrukturen in der Bundesrepublik Deutschland. In: WEHLER, H.-U. (Hrsg.): Klassen in der europäischen Sozialgeschichte. – Göttingen, S. 166-209.
- LÜDERS, C./ROSNER, S. (1990): Arbeitslosigkeit in der Familie. In: SCHINDLER, H./WACKER, A./WETZELS, P. (Hrsg.): Familienleben in der Arbeitslosigkeit. – Heidelberg, S. 75-97.
- MARE, R. (1981): Change and Stability in Educational Stratification. In: American Sociological Review, Jg.46, S.72-87.

- MAYER, K.U. (1994): Bildung und Arbeit in einer alternden Bevölkerung. In: BALTES, P.B./MEULEMANN, H. (1985): Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. – Frankfurt am Main.
- MITTELSTRAß, J./STAUDINGER, U.M. (Hrsg.): Alter und Altern: Ein interdisziplinärer Studententext zur Gerontologie. – Berlin, S. 518-543.
- MCLOYD, V.C. (1989): Socialization and Development in a Changing Economy: The Effects of Paternal Job and Income Loss on Children. In: *American Psychologist*, 44. Jg., S. 293-302.
- MOEN, P./WETHINGTON, E. (1992): The Concept of Family Adaptive Strategies. In: *Annual Review of Sociology*, 18. Jg., S. 233-251.
- MÜLLER, W./KARLE, W. (1993): Social Selection in Educational Systems in Europe. In: *European Sociological Review*, 9. Jg., S. 1-23.
- PETERSEN, T. (1991): Time-aggregation bias in continuous-time hazard-rate models. In: MARSDEN, P.V. (Hrsg.): *Sociological Methodology 1991*. – Cambridge, S. 263-290.
- RENDTEL, U. (1995): Panelausfälle und Panelrepräsentativität. – Frankfurt am Main.
- SCHNELL, R. (1991): Wer ist das Volk? Zur faktischen Grundgesamtheit bei „allgemeinen Bevölkerungsumfragen“: Undercoverage, Schwererreichbare und Nichtbefragbare. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 43. Jg., S. 106-137.
- SILBEREISEN, R.K./WALPER, S. (1989): Arbeitslosigkeit und Familie. In: NAVE-HERZ, R./MARTEFKA, M. (Hrsg.): *Handbuch der Familien- und Jugendforschung*. – Neuwied, S. 535-557.
- TEACHMAN, J.D. (1987): Family Background, Educational Resources, and Educational Attainment. In: *American Sociological Review*, 52. Jg., S. 548-557.
- ULBRICHT, G./SCHMIDT, G./FRIEBE, D. (1995): Veränderte Reihenfolge der Bedürfnisse bei geringem Einkommen in den neuen Bundesländern. In: BARLÖSIUS, E./FEICHTINGER, E./KÖHLER, B.M. (Hrsg.): *Ernährung in der Armut*. – Berlin, S. 128-140.
- URBAN, D. (1993): *Logit-Analyse*. – Stuttgart.
- VAN EIJK, K./DE GRAAF, P.M. (1995): The Effects of Family Structure on the Educational Attainment of Siblings in Hungary. In: *European Sociological Review*, 11. Jg., S. 273-292.
- WALKER, D./GREENWOOD, C./HART, B./CARTA, J. (1994): Prediction of School Outcomes Based on Early Language Production and Socioeconomic Factors. In: *Child Development*, 65. Jg., S. 606-621.
- WALPER, S. (1995): Kinder und Jugendliche in Armut. In: BIEBACK, K.-J./MILZ, H. (Hrsg.): *Neue Armut*. – Frankfurt am Main, S. 181-219.
- WALPER, S. (1997): Wenn Kinder arm sind – Familienarmut und ihre Betroffenen. In: BÖHNISCH, L./LENZ, K. (Hrsg.): *Familien*. – Weinheim, S. 265-281.
- WEISHAUPT, H./ZEDLER, P. (1994): Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: ROLFF, H.-G. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 8. – Weinheim, S. 395-429.
- ZENKE, K./LUDWIG, G. (1987): Über die Auswirkungen elterlicher Arbeitslosigkeit auf die Kinder und die Schwierigkeiten ihrer Erforschung. In: KIESELBACH, T./WACKER, A. (Hrsg.): *Individuelle und gesellschaftliche Kosten der Massenarbeitslosigkeit*. – Weinheim, S. 139-151.
- ZIMMERMANN, G. (1998): Formen von Armut im Kindes- und Jugendalter. In: KLOCKE, A./HURRELMANN, K. (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche in Armut*. – Opladen, S. 51-71.

Anschrift des Verfassers: Dr. Rolf Becker, Technische Universität Dresden, Institut für Soziologie, Mommsenstraße 13, 01062 Dresden